

# BAB I

## PENDAHULUAN

### 1.1 Latar Belakang Masalah

Undang-undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 pasal 6 ayat 1 menyatakan bahwa "Setiap warga negara yang berusia tujuh tahun sampai dengan lima belas tahun wajib mengikuti pendidikan dasar", dan ayat 2 berisi "Setiap warga negara bertanggung jawab terhadap keberlangsungan penyelenggaraan pendidikan". Hak memperoleh pendidikan juga berlaku pada ABK (Anak Berkebutuhan Khusus), sesuai dengan pernyataan dalam Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 pasal 5 ayat 2 bahwa "Warga negara yang memiliki kelainan fisik mental/intelektual, sosial dan emosional berhak memperoleh pendidikan khusus".

Kondisi lingkungan inklusif ini menerima dan mendidik berbagai karakteristik khusus pada anak. Mereka mendapat perlakuan khusus sehingga dapat mengikuti pelajaran dengan baik. Anak-anak berkebutuhan khusus yang memperoleh pendidikan khusus tersebut telah dijelaskan dalam Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 pasal 32, "Pendidikan khusus merupakan pendidikan bagi peserta didik yang memiliki tingkat kesulitan dalam mengikuti proses pembelajaran karena kelainan fisik, emosional, mental, sosial, dan/atau memiliki potensi kecerdasan dan bakat istimewa".

Menurut Staub dan Peck (1995) dalam Purwanta (2003), pendidikan inklusi merupakan layanan pendidikan yang diberikan pada anak berkelainan tingkat ringan, sedang dan berat secara penuh di kelas reguler. Layanan pendidikan bagi peserta didik dalam pendidikan inklusi ini memiliki tujuan agar mereka mengikuti proses pembelajaran atas kelainan fisik, emosional, mental sosial dan/atau memiliki potensi kecerdasan dan bakat istimewa.

Pendidikan inklusi dalam konsep dan prakteknya secara mendasar di berbagai belahan dunia mengacu pada Pernyataan Salamanca dan Kerangka Aksi tentang Pendidikan Kebutuhan Khusus (Sunaryo, 2009). Salah satu pernyataan yang mewakili konsep dan bentuk konkrit dalam dokumen Salamanca tersebut adalah

Sekolah inklusi harus mengenal dan merespon terhadap kebutuhan yang berbeda-beda dari para siswanya, mengakomodasi berbagai macam gaya dan kecepatan belajarnya dan menjamin diberikannya pendidikan yang berkualitas kepada semua siswa melalui penyusunan kurikulum yang tepat, pengorganisasian yang baik, pemilihan strategi pengajaran yang tepat, pemanfaatan sumber dengan sebaik-baiknya dan penggalangan kemitraan dengan masyarakat sekitarnya. Seyogyanya terdapat dukungan dan pelayanan yang berkesinambungan sesuai dengan sinambungnya kebutuhan khusus yang dijumpai di tiap sekolah (Sunaryo, 2009).

Sementara itu, langkah yang ditempuh oleh Departemen Pendidikan Nasional dalam pengembangan kebijakan-kebijakan sekaligus implementasi pendidikan inklusif mengacu pada Bandung *Declaration* (2004:2) yang salah satu kutipan pernyataannya adalah “jaminan sepenuhnya kepada anak berkelainan dan

anak berkebutuhan khusus lainnya dalam memperoleh pendidikan yang bermutu dan berpartisipasi aktif dalam kehidupan bermasyarakat”.

Hal ini menyiratkan bahwa guru menjadi salah satu pihak selain masyarakat, orang tua dan pemerintah yang berperan penting dalam suatu pendidikan inklusi. Guru sekolah inklusi yang berada pada instansi pendidikan, memiliki tugas bersama untuk mengadaptasikan lingkungan belajar dengan kebutuhan dan kemampuan siswa di kelas reguler yang merupakan tempat bertemunya pendidikan reguler dan pendidikan kebutuhan khusus (Johnsen, 2000).

Kompetensi yang merupakan salah satu tuntutan pada guru sekolah inklusi berorientasi pada tiga kemampuan utama yaitu kemampuan yang diperlukan untuk mendidik peserta didik pada umumnya (anak normal), kemampuan yang diperlukan untuk mendidik peserta didik berkebutuhan khusus dan kemampuan yang diperlukan untuk mendidik peserta didik kebutuhan khusus jenis tertentu (Departemen Pendidikan Nasional, 2007).

Lebih lanjut, dalam kegiatan belajar di sekolah inklusi, guru juga perlu menerapkan beberapa prinsip seperti sikap kasih sayang, kebermaknaan bagi hidup anak, menghargai perbedaan dan perbaikan berkelanjutan agar guru dapat menjaga perasaan inklusifitas anak yang meliputi perasaan dihargai, bangga, senang, diperhatikan, optimis, merasa berguna, percaya diri dan aktif (Departemen Pendidikan Nasional, 2008).

Namun demikian, dalam penerapan sistem model pendidikan inklusi ini masih banyak ditemui kendala-kendala atau persoalan-persoalan. Menurut data yang dirilis oleh Direktorat Pendidikan dan Pelayanan Khusus Kementerian Pendidikan Nasional di tahun 2011, tercatat baru sekitar 88.000 anak berkebutuhan khusus yang bisa sekolah, padahal dalam hitungan mereka seharusnya sekitar 317.000 anak berkebutuhan khusus dapat sekolah. Hal ini mengartikan bahwa masih ada 229.000 anak berkebutuhan khusus terabaikan hak pendidikannya (Thirzano, 2011). Menurut Kasi Kelembagaan Pembinaan Pendidikan Khusus dan Layanan Khusus (PPK-LK) Pendidikan Dasar Kementerian Pendidikan Nasional (Kemendiknas) Harnoto, minimnya perhatian terhadap anak berkebutuhan khusus yaitu sekitar 88.000 anak untuk bisa melanjutkan pendidikan secara formal tersebut disebabkan dana yang dimiliki pemerintah terbatas, sehingga pemerintah tidak mampu menjangkau pendidikan secara formal di seluruh wilayah yang ada di Indonesia (Ardliyanto, 2011).

Selain itu, fenomena tersebut dilatarbelakangi oleh beberapa hal, yaitu keterbatasan keterampilan tenaga pendidik yang mendampingi ABK pada sekolah inklusi, pemahaman tentang tata laksana pendidikan inklusi di sekolah yang belum menyeluruh dan belum adanya komunitas/keompok/forum yang kuat dalam memperjuangkan penerapan sistem pendidikan inklusi agar dapat diterima luas oleh publik (JcInstitute, 2012).

Persoalan lain yang muncul yaitu pemahaman sejumlah guru yang rendah tentang konsep ABK. Belum pahamnya guru akan konsep ABK ini membuat guru belum dapat mempraktekkan konsep ABK tersebut atau dengan kata lain guru belum dapat mengajar siswa berkebutuhan khusus sesuai dengan karakteristik kekhususannya yang berbeda-beda. Selain itu, belum semua guru dapat melakukan asesmen kemampuan awal siswa sehingga guru masih memerlukan pembekalan asesmen tentang kemampuan awal peserta didiknya (Departemen Pendidikan Nasional, 2008). Isu dan permasalahan terkait dengan kondisi guru dalam implementasi pendidikan inklusi juga disebutkan oleh Sunardi (2009 dalam Sunaryo, 2009) dalam penelitian yang dilakukannya di kota Bandung, yang menyebutkan bahwa kualitas guru masih belum memadai, maksudnya adalah guru kelas masih dipandang kurang sensitif dan belum proaktif terhadap siswa berkebutuhan khusus, guru belum didukung dengan kejelasan aturan tentang peran, tugas dan tanggung jawab masing-masing. Selain itu pelaksanaan tugas belum disertai dengan diskusi rutin serta anggaran yang kurang memadai. Kepala Dispdik Sidoarjo Agoes Boedi Tjahjono mengungkapkan hal senada bahwa guru biasa atau reguler sulit memahami anak-anak berkebutuhan khusus, guru biasa belum mampu untuk mengasuh sekaligus mengajar siswa inklusi.

Kepala Dinas Pendidikan Pemuda dan Olah Raga Propinsi DIY Suwarsih (2010:1) dalam Widiyarso (2010) menyatakan “terkadang, seorang guru biasa saja sudah cukup stres menghadapi murid biasa, maka dari itu untuk menangani

anak berkebutuhan khusus tentunya membutuhkan ekstra kesabaran dan kemampuan". Hal ini menyiratkan bahwa kemampuan lain yang harus ada pada guru sekolah inklusi adalah guru sekolah inklusi harus benar-benar sabar, peduli dan sungguh-sungguh mengerti keadaan, kemampuan dan kekhususan muridnya. Dari beberapa pernyataan tentang peran guru kelas di sekolah inklusi tersebut, menunjukkan bahwa sekolah inklusi membutuhkan guru pendamping khusus yang dapat mengoptimalkan tingkat kecerdasan anak didik dan kemampuan terpendam pada siswa inklusi. Namun demikian, ketersediaan guru yang berperan menangani anak berkebutuhan khusus atau GPK (Guru Pendamping Khusus) ini masih terbatas, termasuk di 22 sekolah inklusi di Sidoarjo (Editor, 2008).

Sementara itu di wilayah Jakarta, Endang yang merupakan pemimpin SD inklusi di daerah Slipi, Jakarta pada tahun 2011 menyatakan bahwa penanganan anak-anak berkebutuhan khusus yang dilakukan oleh guru reguler kurang optimal karena guru belum mempunyai bekal kompetensi ketika harus mengajar anak berkebutuhan khusus di sekolah penyelenggara pendidikan inklusif (Editor, 2011). Guru pendamping khusus memiliki peran penting dalam sekolah yang menyelenggarakan pendidikan inklusi yaitu para guru memiliki keahlian di bidang pendidikan anak berkebutuhan khusus dengan latar belakang Pendidikan Luar Biasa (PLB) nya, membantu guru-guru di sekolah umum untuk berinteraksi dengan siswa berkebutuhan khusus misalnya melakukan identifikasi kebutuhan khusus siswa, memproses pemenuhan kebutuhan khusus siswa, melakukan

adaptasi kurikulum, melakukan adaptasi materi dan metode pembelajaran terhadap siswa berkebutuhan khusus (Indrawati, 2012). Siswa berkebutuhan khusus yang semula hanya dapat menempuh pendidikan di sekolah luar biasa yang sesuai dengan jenis disabilitas (sistem segregatif), dengan adanya sistem integrasi yang memberikan kesempatan pada ABK untuk menempuh pendidikan di sekolah umum maka siswa berkebutuhan khusus tersebut membutuhkan peran guru pendamping khusus untuk membantu mereka dalam menyesuaikan diri dengan situasi dan sistem pembelajaran di sekolah umum (Indrawati, 2012).

Permasalahan lain terkait dengan jumlah guru pendamping khusus di sekolah inklusi, seperti di wilayah Daerah Istimewa Yogyakarta (DIY) yang menunjukkan bahwa sampai tahun 2011, kebutuhan guru pendamping khusus belum bisa terpenuhi sebab sekolah yang membuka kelas inklusi semakin banyak, tetapi tidak diimbangi ketersediaan guru pendamping khusus (Hans, 2011). Kendala kekurangan guru pendamping khusus dalam pelaksanaan pendidikan di sekolah inklusi juga ditemukan di kabupaten Gunung Kidul yaitu sebanyak 239 sekolah yang telah memiliki surat keputusan untuk menjadi sekolah inklusi belum semuanya mempunyai guru pendamping khusus (Priyanto, 2012).

Menurut Kepala Dinas Pendidikan Nasional Kota Malang, Wahyuningtyas (2011), jumlah ideal GPK adalah satu dalam satu kelas, sementara rata-rata sekolah di kota Malang sebanyak tiga sampai lima GPK dalam satu sekolah (Ingried, 2011). Jumlah ideal tenaga pendidik dalam layanan pendidikan inklusi

di wilayah Wonosobo menurut Tiara (2009) adalah dalam satu kelas yang terdiri atas 20 anak, idealnya dibimbing oleh satu guru kelas dan satu guru pendamping khusus.

Hasil kajian awal di tahun 2008 mengenai sekolah yang menerapkan dan mengembangkan pendidikan inklusif adalah pembelajaran ABK yang awalnya diterima sebagai tantangan oleh guru kelas, bergeser menjadi ketergantungan pada guru pendamping khusus. Penyusunan rencana, pelaksanaan dan evaluasi pembelajaran siswa juga diserahkan pada guru pendamping khusus, tidak dilakukan dengan kolaborasi atau kerja sama. Sebagian guru kelas masih belum paham betul akan aturan penilaian dan ketuntasan belajar siswa ABK, karena guru masih memiliki kebiasaan memberikan penilaian yang sama terhadap siswa reguler dan ABK (Departemen Pendidikan Nasional, 2008). Guru seringkali juga menghendaki adanya adaptasi atau modifikasi kurikulum, namun belum ada buku pedoman untuk mengadaptasi ataupun memodifikasi kurikulum (Departemen Pendidikan Nasional, 2008).

Secara ringkas, guru sekolah inklusi memiliki berbagai tuntutan untuk dapat menyelenggarakan program belajar mengajar yang efektif bagi siswa ABK dan non ABK di kelasnya, di tengah berbagai persoalan dan keterbatasan yang ada. Beberapa persoalan yang terdapat di sekolah yang menerapkan program pendidikan inklusi misalnya di SDN Gundih 1, Surabaya. Salah satu guru pendamping khusus yaitu Rossy (2012) menuturkan "Masalah penilaian atau



raport sebenarnya untuk raport siswa yang berisi angka-angka itu dikerjakan oleh guru reguler, tetapi yang mengerjakan adalah guru pendamping khusus. Jadi yang meng-*handle* semua penilaian adalah guru pendamping khusus”. Menurut Rossy (2012), jumlah guru pendamping khusus yang mengajar di SDN Gundih 1 masih kurang, idealnya dalam satu kelas yang berisi delapan anak dipegang oleh satu guru reguler (kelas) dan satu guru pendamping khusus.

Pendapat yang serupa disampaikan oleh Imelda (2012) mengenai persoalan yang dihadapi oleh guru pendamping khusus di SDN Gundih 1, Surabaya bahwa ”Seharusnya program pendidikan inklusi lebih dititikberatkan ke guru reguler, namun faktanya dari didirikan program tersebut sampai sekarang, peran guru pendamping khusus ternyata lebih dominan”.

Penelitian sebelumnya mengenai guru yang mengajar di sekolah inklusi seperti yang dilakukan oleh Shechtman, dkk., 1993; Reiter, dkk., (1998 dalam Talmor, dkk., 2005) menunjukkan jika persepsi diri (secara subyektif) penting dimiliki guru sekolah inklusi, apakah para guru menganggap mengajar di sekolah inklusi merupakan tantangan bagi mereka sehingga memberikan kontribusi pada pengembangan pribadi mereka atau sebaliknya mengajar merupakan kesulitan atau sumber stres sehingga menjadi penghambat pengembangan pribadi mereka.

Berbagai penelitian menunjukkan bahwa *burnout* rentan dialami oleh guru dengan munculnya kelelahan emosional dan memperlihatkan sikap yang kurang tepat pada penerima jasa (*depersonalization*) (Maslach, dkk., 1996, dalam

Hakanen dkk., 2006). Guru merupakan salah satu profesi yang rentan mengalami *burnout* (Borg & Riding dkk., 1991 dalam Zaidi dkk., 2011). Tingkat kelelahan emosional dan depersonalisasi yang tinggi dialami oleh guru (Maslach, Jackson & Leiter, 1996; Schaufeli & Enzmann, 1998 dalam Hakanen, dkk., 2006). *Burnout* dalam profesi mengajar dengan ciri utama yang ditunjukkan yaitu adanya kelelahan fisik, emosi dan perilaku dalam penelitian yang dilakukan Kyriacou, 1987; Guglielmi & Tatro (1998 dalam Talmor, dkk., 2006).

Friedman (2000 dalam Talmor, dkk., 2006) menemukan komponen utama *burnout* di kalangan guru meliputi kelelahan emosional, merasa kurang profesional, dan depersonalisasi yang ditunjukkan dengan menyalahkan para siswa. Guru yang kurang dapat menunjukkan profesionalitasnya ini disebabkan oleh kesenjangan antara kehidupan nyata dan harapan untuk dapat berkompetensi secara profesional terkait dengan kinerja dalam organisasi sekolah dan berkompetensi terkait dengan cita-cita pribadi (Friedman, 2000 dalam Talmor, dkk., 2006).

*Burnout* yang dialami oleh profesi guru sebenarnya telah menjadi sorotan peneliti di seluruh dunia dalam 30 tahun terakhir ini, *burnout* dapat mempengaruhi fisik guru, menurunkan kualitas mengajar sehingga dampak buruk yang dapat terjadi adalah menurunnya prestasi belajar siswa (studi Blandford di tahun 2011, dalam Zaidi, dkk., 2011). *Burnout* bisa muncul pada individu karena

stres yang berlangsung lama dalam diri dan adanya tuntutan untuk memberikan pelayanan pada siswa dengan maksimal.

Penelitian yang dilakukan oleh Rahman (2007) menjelaskan bahwa guru yang menjalankan tuntutan untuk melayani kebutuhan siswa membutuhkan dukungan dan penghargaan dari lingkungan sekitar, apabila guru tidak mendapatkan hal tersebut, maka guru akan merasa tidak berkompeten dan tidak berharga. Baron dan Greenberg (dalam Rahman, 2007) menyebutkan faktor yang dapat memicu *burnout* yaitu faktor situasional, terdiri atas kondisi lingkungan kerja yang kurang baik, adanya prosedur yang kaku dan gaya kepemimpinan. Studi lainnya mengemukakan faktor rutinitas kerja guru dapat menimbulkan stres yang berlanjut pada kelelahan emosional (Antoniou dkk., 2006 dalam Zaidi dkk., 2011).

Pernyataan dari beberapa guru di salah satu SDN inklusi di Surabaya terkait dengan *burnout* yang dialami seperti yang diutarakan oleh Rossy (2012) sebagai guru pendamping khusus di SDN Gundih 1, Surabaya sebagai berikut :

”Terkadang lelah untuk membagi konsentrasi saat berkomunikasi dengan salah satu siswa dengan kekhususan hiperaktif, yang contohnya adalah menaiki meja, berlarian di dalam dan keluar kelas dengan membawa penggaris, bolpoin, atau kadang barang milik temannya, sementara saat itu juga siswa lainnya memerlukan penanganan sehingga saya terkadang membiarkan murid yang hiperaktif itu karena sudah ditangani oleh pak Heru, guru mengajar olahraga di sekolah ini. Jika beliau tidak masuk, terus terang saya *kewalahan*”

Kutipan pernyataan dari Rossy yaitu pada “Saya terkadang membiarkan murid yang hiperaktif itu” apabila diamati dari ciri-ciri *burnout*, mengacu pada

depersonalisasi yang salah satu itemnya menyebutkan “Saya tidak terlalu mempedulikan apa yang terjadi pada siswa berkebutuhan khusus.”

Pernyataan lain terkait dengan *burnout*, dialami oleh Imelda :

”Berbeda ketika mengajar di SDN Gundih 1 ini dengan SLB Gunungsari sebab siswa-siswa yang ada di SLB cenderung untuk penurut dan kekhususan yang ada pada siswa tidak terlalu banyak seperti yang ada di SDN ini. Jenuhnya itu ketika seisi kelas ramai ketika diberi materi pelajaran, ada siswa yang berlarian, ada siswa yang berceloteh. Jika ada satu siswa yang berceloteh maka siswa yang lain ikut-ikutan ramai. Akhirnya saya membagi tugas dengan bu Rossy jika siswa tersebut mulai berceloteh maka bu Rossy mendatanginya sementara saya tetap meneruskan menyampaikan materi pelajaran, jika masih ramai saja biasanya saya mengatakan pada mereka bahwa jika tugas tidak dikerjakan maka tidak boleh pulang. Saya berharap ada satu guru lagi (guru kelas) yang juga ikut mengajar mereka”

Kutipan pernyataan guru pendamping khusus Imelda (2012) yaitu ”Jenuhnya itu ketika seisi kelas ramai ketika diberi materi pelajaran, ada siswa yang berlarian, ada siswa yang berceloteh” apabila diamati berdasarkan ciri-ciri *burnout* mengacu pada *emotional exhaustion* (kelelahan emosional) dengan salah satu itemnya yang menyebutkan “Saya menjadi jenuh atas pekerjaan ini.”

Kejenuhan yang dirasakan oleh Imelda (2012) berdampak pada keinginannya untuk pindah kerja, terlebih apabila jumlah guru pendamping khusus di SDN Gundih 1 tersebut tak kunjung bertambah, yang pernyataannya

“Bu Titik (kepala sekolah SDN Gundih 1) memang akan mencari tambahan guru baru, biasanya yang dimau lulusan PLB, kalau nggak ya lulusan Psikologi. Tapi *sampe* sekarang belum ada yang masuk sini. Kalau lokasi dari kost saya memang lebih dekat yang SLB Gunungsari, mungkin memang harus sabar-sabar dulu di sini.....tapi kadang saya menghendaki di tempat lain saja”.

Sementara kelelahan yang dialami oleh Rossy (2012), terkadang membuatnya untuk absen kerja dalam pernyataannya

“Biasanya kalau mulai hari senin itu berat sekali,terkadang ada keinginan langsung hari selasa saja,..., tapi mbak, kalau udah keinget anak-anak di kelas suka nggak tega. Semoga tahun depan ini, ada guru-guru baru.. jadinya ada guru kelas yang baru ikut ngajar anak-anak”.

Mengajar merupakan profesi yang rentan dengan stres (Borg & Riding, dkk., 1991, dalam Zaidi dkk., 2011). Namun, cara guru dalam menangani streslah yang membedakan guru dapat atau tidak mengalami *burnout*. Guru yang mengalami *burnout* terkait dengan perasaan subyektifnya, misal perasaan gagal dalam diri (Cherniss dalam Rahman, 2007), merasa tidak puas dan tidak kompeten dengan jalan hidup (Ayala & Pines dalam Rahman, 2007).

Beberapa penelitian sebelumnya dan studi pendahuluan terkait dengan *burnout* yang dialami guru membuat penulis merumuskan mekanisme *burnout* guru, yaitu pada saat guru telah melakukan aktivitas rutinnnya dengan maksimal namun guru minim atau tidak memperoleh dukungan dari lingkungan kerjanya, kontribusi yang telah diberikan oleh guru menjadi tidak sesuai ataupun tidak didukung dengan keadaan yang sebenarnya sehingga atas hal ini dapat memicu stres pada guru. Apabila stres ini berkepanjangan maka stres yang berlangsung lama dalam diri individu inilah yang dinamakan dengan *burnout*.

Karakteristik demografis, karakteristik kepribadian dan sikap terhadap pekerjaan dinilai sebagai faktor individu yang dapat berhubungan dengan munculnya *burnout*, selain itu juga terdapat faktor situasional yang meliputi

karakteristik pekerjaan, jenis pekerjaan dan karakteristik organisasi yang memiliki hubungan dengan munculnya *burnout* (Maslach, dkk., 2001). Adapun penelitian mengenai karakteristik demografis yaitu jenis kelamin (Schwab & Iwanicki, dkk., 1982; Farber, 1984; Maslach & Jackson, 1981 dalam Talmor, dkk., 2005), usia dan masa mengajar (Schwab & Iwanicki, 1982 dalam Talmor, dkk., 2005) yang berhubungan dengan *burnout* diteliti di sekolah yang menerapkan program pendidikan inklusi.

Beberapa penelitian lain sebelumnya menyebutkan usia sebagai prediktor terkuat pada munculnya kelelahan emosional dan depersonalisasi, sementara usia guru merupakan prediktor terkuat untuk munculnya rasa menurunnya prestasi dalam kelompok (Luk, dkk., 2010). Jenis kelamin merupakan salah satu karakteristik demografis yang berhubungan dengan *burnout*. Pada umumnya laki-laki mengalami depersonalisasi yang tinggi (Lau, Yuen, & Chan, 2005 dalam Grayson, dkk., 2008). *Burnout* pada guru berhubungan dengan masa mengajar yang ditempuhnya (Friedman, 1991, dalam Hakanen, dkk., 2006).

Berdasarkan penelitian sebelumnya di atas mengenai karakteristik demografis yang dapat berhubungan dengan *burnout*, maka sehubungan dengan penelitian ini, penulis ingin menguji perbedaan karakteristik demografis individu yang meliputi usia, jenis kelamin dan masa kerja guru dalam tingkat *burnout* mereka. Adakah perbedaan tingkat *burnout* antara guru SDN inklusi yang berusia dewasa dini dan dewasa madya? Adakah perbedaan tingkat *burnout* antara guru

SDN inklusi perempuan dan laki-laki? Adakah perbedaan tingkat *burnout* antara guru SDN inklusi yang masa kerjanya 1-4 tahun, 5-19 tahun dan lebih dari 20 tahun? Pertanyaan-pertanyaan inilah yang menarik penulis dan akan dicoba untuk dijawab dalam penelitian ini.

## 1.2 Identifikasi Masalah

*Burnout* yang dialami oleh guru dalam penelitian Haberman (2004) berhubungan dengan karakteristik demografis yang ada pada guru yaitu usia, tingkat pendidikan dan lama menikah. Karakteristik demografis berdasarkan penelitian yang dilakukan oleh Ahola dkk. (2005 dalam Zaidi dkk., 2011) menyebutkan masa kerja, pendapatan per bulan, status perkawinan dan level pendidikan dapat digunakan untuk memprediksi *burnout*. Studi yang dilakukan oleh Luk dkk. (2009) mengenai karakteristik demografis yang berhubungan dengan *burnout*, terdiri atas jenis kelamin, jenjang kelas yang diajar, usia, status perkawinan, masa mengajar, latar belakang pendidikan, kualifikasi profesional, pendapatan dan agama.

*Burnout* yang dialami oleh guru berhubungan dengan karakteristik demografisnya yang meliputi jenis kelamin, usia, status perkawinan, agama, pelatihan dalam mengajar, siswa yang diajar, jenjang kelas yang diajar dan kemampuan akademik siswa (John, G.J., 2007). Karakteristik demografis menurut Maslach, dkk. (2001) merupakan salah satu karakteristik individu yang

berhubungan dengan *burnout*, yaitu terdiri atas usia, jenis kelamin, status perkawinan dan tingkat pendidikan.

Karakteristik demografis yang berbeda pada tiap-tiap individu digunakan sebagai fokus mengatasi tuntutan pekerjaan dan untuk meningkatkan kapasitas kerja di bidang jasa secara lebih profesional (Maslach, dkk., 2001). Lebih jauh, pihak yang terkait dengan guru yaitu sekolah dapat mencegah ataupun mengatasi *burnout* yang ditinjau dari karakteristik demografis guru (Luk, dkk., 2010). Sementara itu, karakteristik demografis yang dikaji dalam penelitian ini meliputi usia, jenis kelamin dan masa kerja. Beberapa studi hubungan dan studi perbedaan sebelumnya mengenai usia, jenis kelamin, masa kerja dan *burnout* seperti dalam tabel berikut:

**Tabel 1.1**  
**Beberapa Hasil Studi Hubungan dan Studi Perbedaan**  
**(Usia, Jenis Kelamin, Masa Kerja dan *Burnout*)**

Karakteristik Demografis	Hasil Penelitian Sebelumnya (Studi Hubungan dan Studi Perbedaan)
Usia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Usia digunakan sebagai prediktor <i>burnout</i> guru di Amerika dalam penelitian yang dilakukan oleh Anderson &amp; Iwanicki, 1984; Byrne, 1991; Maslach &amp; Jackson, 1981; Schwab, Jackson, &amp; Schuler (1986 dalam Grayson, dkk., 2008).</li> <li>2) Guru yang berusia muda lebih mengalami <i>burnout</i> dibanding dengan rekan di atas usia mereka (Lau, dkk., 2005 dalam Grayson, dkk., 2008).</li> <li>3) Usia merupakan prediktor terkuat pada munculnya kelelahan emosional dan depersonalisasi, sementara usia guru merupakan prediktor terkuat untuk munculnya rasa menurunnya prestasi dalam kelompok (Luk, dkk., 2010).</li> <li>4) <i>Burnout</i> pada guru berhubungan dengan usia mereka (Friedman, 1991; Greenglass, Burke, &amp; Ondrack, 1990 dalam Hakanen, dkk., 2006).</li> <li>5) Studi yang dilakukan Anderson &amp; Iwanicki, 1984; Crane &amp; Iwanicki, 1983; McIntyre, (1981 dalam John 2007) menyebutkan guru yang berusia muda lebih tinggi tingkat kelelahan emosional dibandingkan dengan guru yang usianya di atas mereka.</li> </ol>
Jenis Kelamin	<ol style="list-style-type: none"> <li>6) <i>Burnout</i> yang dialami guru berhubungan dengan gender/jenis kelamin (Friedman, 1991; Greenglass, Burke, &amp; Ondrack, 1990 dalam Hakanen, dkk., 2006).</li> <li>7) Jenis kelamin merupakan salah satu karakteristik demografis yang berhubungan dengan <i>burnout</i>. Pada umumnya laki-laki mengalami depersonalisasi yang tinggi (Lau, Yuen, &amp;</li> </ol>



Karakteristik Demografis	Hasil Penelitian Sebelumnya (Studi Hubungan dan Studi Perbedaan)
	<p>Chan, 2005 dalam Grayson, dkk., 2008).</p> <p>8) Perempuan cenderung mengalami kelelahan emosional dan menurunnya prestasi pribadi (Lau, dkk., 2005 dalam Grayson dkk., 2008).</p> <p>9) Karyawan perempuan lebih mengalami kelelahan emosi dibanding dengan karyawan laki-laki (Maslach, dkk., (1996) dalam Luk, dkk., 2010).</p> <p>10) Perempuan lebih tinggi tingkat <i>burnout</i>-nya dibanding dengan laki-laki (Allen, Hurst, Burck &amp; Sutton, 2000; Etzion &amp; Pines, 1986; Frone, 2003; Greenglass &amp; Burke, 1988 dalam John, 2007).</p>
Masa Kerja	<p>11) Masa kerja sebagai prediktor <i>burnout</i> pada individu (Haberman, 2004).</p> <p>12) <i>Burnout</i> pada guru berhubungan dengan masa mengajar yang ditempuhnya (Friedman, 1991, dalam Hakanen, dkk., 2006).</p> <p>13) Karakteristik demografis masa mengajar dalam beberapa penelitian berhubungan dengan <i>burnout</i> (Schwab &amp; Iwanicki, 1982, dalam Talmor, dkk. (2005).</p> <p>14) Alat ukur MBI dalam penelitian yang dilakukan oleh Maslach (1996 dalam Zaidi, dkk., 2011) menunjukkan masa bekerja berhubungan dengan munculnya <i>burnout</i> pada karyawan.</p> <p>15) Masa kerja yang minim berhubungan dengan tingginya kelelahan emosional (Mo, 1991 dalam Luk, dkk., 2010).</p>

Usia yang terkait dengan prestasi kerja menurut Hurlock (1997) pada individu yang berusia dewasa dini dan dewasa madya. Beberapa pekerja yang berusia madya menilai diri mereka gagal karena belum menerima keberhasilan yang mereka harapkan ketika masih muda. Hurlock (1997:349) menyatakan bahwa individu yang memasuki masa dewasa madya cenderung untuk mengalami penurunan prestasi dan menunjukkan sikap benci terhadap beberapa pekerja yang lebih muda, yang dapat melaksanakan tugasnya dengan lebih mudah dan masih mempunyai banyak waktu untuk berbuat sesuatu daripada mereka. Sedangkan bagi individu dewasa muda, terutama yang masih minim masa kerjanya atau bahkan bagi yang belum pernah bekerja sering mengalami banyak kesulitan dalam menyesuaikan diri dengan pekerjaan yang diembannya (Hurlock, 1997).

Sejumlah kondisi yang mempengaruhi penyesuaian diri pria dan perempuan terhadap pekerjaan adalah pada perempuan akan meningkat rasa frustasinya yang ditandai dengan perasaan tidak mampu lagi untuk memperoleh pekerjaan yang cocok dan sesuai dengan tingkat kemampuan, pendidikan dan latihan serta impian dirinya. Menurut Garland dan Price (dalam Hurlock, 1997), perempuan dihadapkan oleh suatu tantangan saat mulai meniti karirnya berupa peran kepemimpinan yang dapat diambil alih oleh laki-laki. Sedangkan pada laki-laki dihadapkan oleh beberapa penyesuaian, seperti penyesuaian diri memerankan jabatannya dan penyesuaian diri dengan dunia nyata (wewenang dan birokrasi), penyesuaian sosial atas kemampuan dan pendidikan serta penyesuaian terhadap pekerjaan berupa gaji selama berkarir (Hurlock, 1997). Adapun perasaan yang dialami oleh pria dalam penyesuaian diri di lingkungan kerja adalah rasa tidak puas ketika pekerjaannya menuntut banyak kemampuan sementara tingkat pendidikannya tidak memadai (Hurlock, 1997).

Penelitian yang dilakukan oleh Mardhani (2011) menyatakan bahwa profesi guru diharapkan untuk terus belajar sebagai persiapan menghadapi tantangan dan perspektif profesionalitasnya yang bisa diperoleh selama menempuh program pendidikan gurunya. Profesionalisme guru dapat tercipta manakala guru memiliki pengalaman mengajar yang cukup (Isoni, 2009). Pengalaman mengajar guru sejalan dengan masa kerja yang dimiliki oleh guru, artinya semakin lama masa kerja guru maka akan semakin banyak pengalaman

yang dimilikinya (Isoni, 2009). Malik (2006) dalam penelitiannya menyampaikan hal yang senada bahwa masa kerja yang telah ditempuh oleh guru mengiringi diperolehnya pengalaman mengajar bagi guru tersebut (Malik, 2006).

Menurut Hamalik (1990), pengalaman mengajar penting bagi guru sebab mendorong guru untuk bekerja lebih aktif dan kreatif mempersiapkan lingkungan dan kesempatan belajar bagi siswa. Manfaat yang diperoleh siswa terkait dengan pengalaman mengajar seorang guru (Frazier dalam Hamalik, 1990) adalah para siswa akan mempelajari hal-hal yang menarik minatnya sesuai dengan kebutuhannya dan akan berkembang sesuai dengan kecepatan masing-masing. Pengetahuan dan kemampuan guru yang mengajar di sekolah inklusi pun perlu untuk terus ditingkatkan (Kristiyanti, 2012). Hal yang dapat mendasari kemampuan yang dimiliki guru dalam mengajar ini adalah masa kerja guru selama mendidik para siswanya (Masrob, 2012). Menurut Rahmat (2005), kemampuan guru dalam mengajar dapat diketahui berdasarkan masa kerja yang terdiri atas 1-4 tahun dan 5-19 tahun, selanjutnya menurut Mulyatiningsih (2008) adalah yang lebih dari 20 tahun.

Penjelasan mengenai karakteristik demografis di atas, yaitu usia dan jenis kelamin merupakan karakteristik yang berkaitan dengan penyesuaian diri terhadap pekerjaan, yang selanjutnya akan memunculkan penilaian pada prestasi kerja mereka di lingkungan kerja. Sementara masa kerja mengantar terciptanya

profesionalitas pada guru dan secara tidak langsung bermanfaat bagi siswa-siswa saat proses pembelajaran di kelas.

Beberapa penelitian sebelumnya yang ada di luar Indonesia menunjukkan bahwa karakteristik demografis memiliki hubungan dengan munculnya *burnout* individu. Beberapa studi hubungan di luar Indonesia juga menunjukkan bahwa usia, jenis kelamin dan masa kerja berhubungan dengan *burnout*. Adapun penelitian yang terdapat di Indonesia mengenai *burnout* guru seperti yang dilakukan oleh Maharani (2011), yang meneliti hubungan antara *self efficacy* dengan *burnout* pada guru SDN X di Kota Bogor, Rahman (2007) yang meneliti mengenal *burnout* pada guru. Studi hubungan dapat digunakan sebagai dasar mengetahui munculnya fenomena-fenomena tertentu bagi studi perbedaan (Nazir, 2003). Usia, jenis kelamin dan masa kerja yang diketahui berhubungan dengan *burnout* dapat digunakan penulis sebagai dasar untuk menguji perbedaan tingkat *burnout* pada usia, jenis kelamin dan masa kerja guru SDN inklusi.

Studi perbedaan sebelumnya yang ada di Indonesia seperti yang dilakukan oleh Cholily (2007), yang meneliti perbedaan kecenderungan *burnout* pada terapis anak berkebutuhan khusus berdasarkan jenis kelamin. Sementara belum ada penelitian yang menguji perbedaan tingkat *burnout* ditinjau dari usia, jenis kelamin dan masa kerja guru SDN inklusi seperti pada penelitian ini. Guru di sekolah inklusi sebagai salah satu pihak yang diharapkan dan dituntut untuk dapat mengimplementasikan pendidikan inklusi dengan baik. Dalam penerapan sistem

pendidikan inklusi masih banyak ditemui kendala-kendala, sementara guru memiliki harapan untuk mampu memenuhi tuntutan di lingkungan kerja berupa kompetensi dan beberapa peran seperti yang telah diatur dalam PP No.19 Tahun 2005. Harapan guru yang tidak tercapai dengan baik akan memicu stres, yang apabila berlangsung lama disebut dengan *burnout*.

Atas beberapa hal yang telah terpapar di atas, maka penulis berkehendak untuk melakukan penelitian mengenai tingkat *burnout* yang ditinjau dari usia, jenis kelamin dan masa kerja guru SDN inklusi di Surabaya. Guru SDN inklusi perempuan maupun laki-laki, usia dewasa dini dan dewasa madya pada guru dan masa kerjanya meliputi 1-4 tahun, 5-19 tahun dan lebih dari 20 tahun.

### **1.3 Batasan Masalah**

Pembatasan masalah diperlukan untuk mencapai hasil penelitian dengan baik, agar penelitian tetap fokus dan tidak melebar.

#### 1) *Burnout*

Maslach (1998) mendefinisikan *burnout* sebagai akibat jangka panjang dari stres dan emosi yang akut pada individu atas pekerjaannya. Dimensi-dimensi yang dikembangkan oleh Maslach (1998) meliputi *emotional exhaustion* atau kelelahan emosional, *depersonalization* yaitu berperilaku kurang tepat pada penerima jasa dan *reduced personal accomplishment* yaitu menurunnya prestasi pribadi dalam suatu kelompok.

#### 2) Karakteristik Demografis

Demografis dalam *Hudson Horizons* (2013) merupakan informasi statistik dan karakteristik yang membedakan sekelompok orang. Karakteristik demografis dalam penelitian terdiri atas usia dewasa dini dan dewasa madya guru, jenis kelamin perempuan dan laki-laki guru dan masa kerjanya 1-4 tahun, 5-19 tahun dan lebih dari 20 tahun.

### 3) Guru SDN Inklusi

Guru kelas, guru mata pelajaran dan guru pendamping khusus yang memiliki peran dalam mengajar siswa berkebutuhan khusus (ABK) di SDN inklusi sesuai dengan subyek yang menjadi tujuan dalam penelitian ini.

## 1.4 Rumusan Masalah

Berdasarkan uraian di atas, penulis menyimpulkan rumusan masalah dalam penelitian ini, antara lain

- 1) Apakah terdapat perbedaan tingkat *burnout* antara guru SDN inklusi usia dewasa dini dan dewasa madya?
- 2) Apakah terdapat perbedaan tingkat *burnout* antara guru SDN inklusi perempuan dan laki-laki?
- 3) Apakah terdapat perbedaan tingkat *burnout* antara guru SDN inklusi yang masa kerjanya 1-4 tahun, 5-19 tahun dan lebih dari 20 tahun?

## 1.5 Tujuan Penelitian

- 1) Untuk mengetahui perbedaan tingkat *burnout* antara guru SDN inklusi usia dewasa dini dan dewasa madya.

- 2) Untuk mengetahui perbedaan tingkat *burnout* antara guru SDN inklusi perempuan dan laki-laki.
- 3) Untuk mengetahui perbedaan tingkat *burnout* antara guru SDN inklusi yang masa kerjanya 1-4 tahun, 5-19 tahun dan lebih dari 20 tahun.

## 1.6 Manfaat Penelitian

Hasil dari penelitian ini diharapkan dapat memberikan manfaat sebagai berikut:

### a. Manfaat Teoritis

- 1) Hasil dari penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi ilmiah terhadap pemahaman dan pengembangan teori *burnout* pada pihak universitas, khususnya mahasiswa Universitas Airlangga.
- 2) Penelitian ini juga diharapkan dapat memberi inspirasi yang lebih inovatif bagi peneliti lain, khususnya terkait dengan *burnout* pada guru.

### b. Manfaat Praktis

- 1) Manfaat bagi wilayah dilakukannya penelitian adalah memberikan gambaran mengenai usia, jenis kelamin, masa kerja dan *burnout* sehingga lebih lanjut dapat digunakan sebagai masukan bagi pihak sekolah untuk mengantisipasi maupun mengatasi *burnout* pada guru atas tuntutan pekerjaan mereka di sekolah inklusi.
- 2) Hasil penelitian juga diharapkan dapat memberi informasi bagi guru-guru mengenai perbedaan tingkat *burnout* pada usia, jenis kelamin dan masa kerja mereka.